

Nestvogel, Renate

Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 191-206. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Nestvogel, Renate: Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 191-206 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13909 - DOI: 10.25656/01:1390

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13909>

<https://doi.org/10.25656/01:1390>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Wulf
in Zusammenarbeit mit Traugott Schöffthaler
(Herausgeber)

Im Schatten des Fortschritts

Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in
Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

No 55

ssip bulletin

Verlag **breitenbach** Publishers
Saarbrücken · Fort Lauderdale 1985

*Gehe ich zu weit, wenn ich behaupte,
daß die Unterdrückung der Weiber
Unterdrückung überhaupt in der Welt
veranlaßt habe?*
(T. G. von Hippel 1792)

Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt

Renate Nestvogel

„Einen Mann unterrichten heißt einen Bürger erziehen.
Eine Frau unterrichten heißt ein Volk erziehen.“

Dieses aus vielen Gesellschaften bekannte Argument markiert den Beginn formaler Bildung auch für Frauen. Gleichzeitig verbirgt sich dahinter eine geschlechtsspezifische Bildungs- und Arbeitsteilung, die dem Mann den öffentlich-gesellschaftlichen Bereich und der Frau vorwiegend die häusliche Domäne, d. h. die drei K's Kinder, Küche, Kirche zuweist. Diese Einschränkungen lagen weder im Interesse noch der „Natur“ von Frauen, noch wurden sie widerspruchsfrei von ihnen hingenommen, wie zahlreiche Beispiele mühselig errungener Rechte von und für Frauen aus verschiedenen Ländern und historischen Epochen belegen. Ebenso zahlreich waren offizielle Druckmittel und Ideologien, die Frauen im Laufe der Geschichte immer wieder zwangsweise auf ihre Rolle in Heim und Familie verwiesen.

Den Ursachen der Benachteiligung von Frauen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht nachgegangen werden, weil sie, ein Merkmal patriarchalischer Herrschaft, weit vor dem Einsetzen formaler Bildung für Frauen liegen. Ungeachtet aller sonstigen Unterschiede hat diese Benachteiligung in Industrie- wie auch Entwicklungsländern eine lange Vorgeschichte. Sie ist in verschiedenen Religionen und Weltphilosophien verankert — egal ob es sich um Buddhismus, Hinduismus, Christentum, Islam oder Judentum handelt — und wurde den jeweiligen wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend modifiziert, aber durchweg beibehalten.

Ich gehe davon aus, daß es in allen Gesellschaften Bildung (z. T. auch formaler Art) und Erziehung gegeben hat und gibt: zum Zweck der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen an die jeweils jüngeren Generationen mit dem Ziel der materiellen und immateriellen Reproduktion einer Gesellschaft. Die formale Bildung größeren Ausmaßes wird hier als ein Phänomen der von Europa ausgehenden Industrialisierung begriffen, die zu einer Auflösung traditioneller — Leben, Arbeit und Lernen umfassender — Produktionsgemeinschaften in Europa und später auch anderswo führte. In diesem Prozeß wurden Erziehungsmaßnahmen, die früher der Verantwortung der Gemeinschaft unterlagen, von Staat, Kirchen und anderen gesellschaftlichen Institutionen übernommen und in eigens dafür eingerichteten Erziehungsinstitutionen (Schulen, Berufsausbildungsstätten, Universitäten) vollzogen. Formale Bildung in diesem Sinne ist ein Phänomen gesellschaftlich ausdifferenzierter Arbeitsteilung. Vorläufer formaler Bildungseinrichtungen bestanden schon seit Jahrhunderten. Sie waren v. a. für Jungen aus dem Adel und dem gehobenen Bürgertum vorgesehen (s. hierzu Boyd, King 1977, Conrads 1982), während die Mädchenbildung in größerem Ausmaß erst im letzten Jahrhundert relevant wurde¹⁾

Die Geschichte der formalen Bildung ist 1. von schichten- und klassenspezifischen Diskriminierungen durchzogen, die auch die Männer betrafen und 2. von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen, die nur jeweils in kurzen Perioden und auch hier nur partiell

und z. T. aus fragwürdigen ökonomischen und bevölkerungspolitischen Erwägungen (v. a. in Kriegszeiten) aufgehoben wurden. In beiden Fällen beruht die Diskriminierung in der formalen Bildung auf Benachteiligungen im gesellschaftlich-ökonomischen Bereich. Bevor die Bildungsentwicklung anhand von Beispielen skizziert wird, sollen zunächst die gesellschaftlichen Bedingungen aufgezeigt werden, unter denen Mädchen und Frauen bestimmte gesellschaftliche Rollen und Funktionen zugewiesen wurden.

1. Gesellschaftliche Voraussetzungen zur Verbreitung formaler Bildung für Frauen

Die Industrialisierung führte zu einer Trennung von Arbeitsplatz und Wohnstätte und verwandelte die Familie²⁾ von einer Produktions- in eine Konsumtionsgemeinschaft. Sie verdrängte die Mehrheit der Frauen aus ihrer Rolle als eigenständige Produzentinnen³⁾ und wies ihnen neue Funktionen zu, die durch eine doppelte Abhängigkeit gekennzeichnet sind: a) von einem Gesellschafts- und Wirtschaftssystem, das in erster Linie Männern eine öffentlich-gesellschaftliche Rolle zuweist und damit b) von der gesellschaftlichen Stellung der Familie bzw. des Mannes.

Aus der doppelten Abhängigkeit der Frauen — denen immer nur, je nach gesellschaftlichen Verhältnissen, variierende Komplementärfunktionen zugewiesen wurden — leitet sich die herrschende Norm ab, die auch den Rahmen für die jeweiligen Bildungsmöglichkeiten für Frauen absteckt.

Als Ausgangspunkt für die Darstellung gesellschaftlicher Bedingungen in Ländern der Dritten Welt wird hier die von Europa ausgehende Beherrschung der übrigen Welt in Form des Kolonialismus gewählt. Die hierbei bestimmenden Kapitalverwertungsmotive hatten u. a. auch die Einführung formaler Bildung im kolonialen Interesse und nach europäischem Muster zur Folge. In diesem Zusammenhang soll der Kolonialismus vor allem in Form seiner Auswirkungen auf die gesellschaftliche Stellung der einheimischen Frauen dargestellt werden. Diese wurde nachteilig verändert durch Faktoren wie: die zunehmende Durchkapitalisierung bestimmter Wirtschaftssektoren, die Ausrichtung der Dritte-Welt-Ökonomien an den Interessen der kolonialen Metropolen (landwirtschaftliche und mineralische Rohstoffexporte, Absatzmärkte für Industriegüter, billige Arbeitskräfte, Direktinvestitionen) und schließlich durch die zunehmende Integration in ein kapitalistisches Weltssystem.

Durchweg vollzogen sich diese Änderungen zuungunsten der Frauen, da mit der Kolonisierung auch gleichzeitig europäisch-patriarchalische Strukturen exportiert und lokal vorhandene patriarchalische Strukturen auf Kosten ebenfalls vorhandener matriarchalischer oder zumindest geschlechtsspezifisch egalitärer Strukturen verstärkt wurden⁴⁾.

Hinzu kommt, daß sich die peripheren Formen des Kapitalismus graduell von den metropoliten Formen dadurch unterscheiden, daß in ihnen sich das extreme Ausmaß an Ausbeutung, Unterdrückung und Verelendung konzentriert, zu dem das kapitalistische System fähig ist⁵⁾.

Die doppelte Abhängigkeit der Frauen hat sich in Ländern der Dritten Welt daher in verschärfter Form entwickelt. Diese These soll am Beispiel agrarischer Gesellschaften verdeutlicht werden, in denen die Mehrheit der Frauen in der Dritten Welt leben.

Durch Landraub von seiten der Europäer verloren Frauen ihre traditionellen Rechte auf ein eigenes Stück Land, über dessen Erlös sie vormals relativ frei verfügen konnten. Moderne importierte Produktionsmethoden wurden Männern vermittelt, auch wenn sie Bereiche betrafen, die nach traditioneller geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung Frauen domäne waren. Arbeitserleichterungen für Männer, die die Bewirtschaftung größerer Flächen erlaubten, bedeuteten für Frauen oftmals Mehrarbeit, indem sie traditionell ihr zu-

fallende Arbeiten wie Unkraut jäten nun auf größeren Flächen übernehmen mußten. Neu geschaffene „moderne“ Wirtschaftsenklaven in Industrie, Verwaltung, Bergbau und Plantagen sahen Lohnarbeit — analog zu Europa — vorrangig für Männer vor. Die Frauen blieben weiterhin in der Landwirtschaft und übernahmen zusätzlich die Arbeit der Männer. Die Verbreitung formaler Bildung in den letzten Jahrzehnten entzog ihnen auch noch die Kinder als Arbeitshilfen. Die Existenz des landwirtschaftlichen Sektors hält die Löhne im kapitalistischen Sektor niedrig, indem hier ein großer Teil der Arbeitskraft für die sog. modernen Sektoren produziert und auch reproduziert wird, wenn das System sie nicht mehr verwerten kann, d. h. im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit oder hohem Alter. Der Druck, der in Europa auf den kapitalistischen Sektor ausgeübt wird (in Form von Kämpfen um höhere Löhne, sichere Arbeitsplätze, Sozial- und Altersversorgung), wird in vielen ländlichen Regionen der Dritten Welt an den landwirtschaftlichen Subsistenzsektor und das heißt an die Frauen weitergegeben. Sie haben daher eine wichtige Komplementärfunktion für die Aufrechterhaltung des peripher-kapitalistischen Systems, das seine sozialen Kosten mehr noch als dies im metropolitanen Kapitalismus der Fall ist, auf sie abwälzt.

Besitzt eine Familie kein Land mehr — dies ist in Lateinamerika und Asien bereits verbreiteter als in Afrika — muß sie sich als Pachtbauern oder Landarbeiter verdingen. Nicht selten werden Frauen auch in Bergwerken, beim Straßenbau und Hausbau eingesetzt, v. a. in Asien (Boserup 1981, 72 ff.) und in den letzten Jahrzehnten als billige Arbeitskräfte in der Textil- und feinmechanischen Industrie.

In Hindu-, arabisch-islamischen und in vielen lateinamerikanischen Gesellschaften ist der Handel Männersache, während Frauen in Afrika (v. a. Westafrika) und Süd-Ostasien noch einen großen Anteil des Handels beherrschen (Boserup 1981, 80 ff). Dort wo Frauen überwiegend an das Haus gebunden sind (in arabischen Ländern, Pakistan und Indien), gehen sie oft einer „versteckten“ Lohnarbeit in der Heimindustrie nach. Diese Arbeit erfolgt z. T. unter noch härteren Bedingungen als im frühindustriellen europäischen Verlagswesen, da einheimisches Handwerk und Manufaktur durch koloniale Produktionsverbote und Importe aus den Industrieländern stark zurückgedrängt oder zerstört wurden und der Markt für die erstellten Produkte erheblicher Beschränkung und Konkurrenz ausgesetzt ist. Neben der Heimarbeit bleibt Frauen in den auf männliche Erwerbstätigkeit abgestellten Städten oft nichts anderes übrig als sich in fremden Haushalten zu verdingen oder zu prostituieren. Nur Frauen aus den einheimischen Oberschichten und den meistens sehr kleinen Mittelschichten genießen einen Bildungs- und Lebensstandard, der dem der westlichen Industrieländer nahekommmt.

Die gesellschaftlichen Rollen von Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern unterscheiden sich damit zwar nicht grundsätzlich voneinander. Doch ist auch die entgegengesetzte These — das Los der Frauen in Industrie- und Entwicklungsländern sei das gleiche — unzulässig und wird insbesondere von Frauen aus der Dritten Welt vehement abgelehnt⁶⁾. Denn der graduelle Unterschied zwischen peripherem und metropolitanem Kapitalismus bestimmt immerhin darüber, ob Frauen sich für eine bessere Lebensqualität einsetzen können oder ob sie in ständiger Konfrontation mit Krankheiten, Hunger, Erschöpfungszuständen, zahlreichen Schwangerschaften und hoher Kindersterblichkeit, mangelnder Bildung und unzureichenden Erwerbsmöglichkeiten ums bloße Überleben kämpfen müssen.

2. Zur gesellschaftlichen Entwicklung formaler Bildungsmöglichkeiten für Frauen

Die formale Bildung für Frauen blieb über Jahrhunderte hinweg und analog zur Bildung für Männer ein klassen- wie auch ein geschlechtsspezifisches Phänomen, das es in abgeschwächter Form auch heute noch ist.

Die Ausbreitung europäischer Herrschaft auf die übrige Welt führte dabei zu einem Export europäischer Bildungsmuster, so daß die formale Bildung in Ländern der Dritten Welt als ein koloniales Erbe begriffen werden kann, das bis heute, in Form von innerer wie auch fortgesetzter äußerer Kolonisierung, fortbesteht. Diese Sichtweise begründet die für die folgenden Ausführungen gewählte Vorgehensweise, nach der die Verhältnisse in Europa den Ausgangspunkt bilden, an den sich Beispiele aus anderen Ländern anschließen⁷⁾.

Bevor ein nach Bildungsstufen untergliederter geschichtlicher Überblick über die formale Bildung für Frauen gegeben wird, sollen anhand einer ideengeschichtlichen Skizze die „Frauenbilder“ dargestellt werden, die in den letzten Jahrhunderten in Europa vorherrschten, die Mädchenbildung beeinflussten und nicht zuletzt auch nach Übersee transferiert wurden.

Ohne hier im einzelnen auf die gesellschaftlichen Entwicklungen in den verschiedenen Ländern eingehen zu können, sei zumindest angemerkt, daß die Bildungsmöglichkeiten für Frauen keine gradlinige Entwicklung zu mehr und besserer Bildung durchlaufen haben, sondern eher von einem Auf und Ab sowie vielfältigen Überschneidungen gekennzeichnet sind. So setzten sich führende Vertreter der Frühaufklärung wie Gottsched zu Beginn des 18. Jahrhunderts für eine größere Gelehrsamkeit der Frauen ein und sahen keine Hindernisse, ihnen auch den Zugang zur Wissenschaft zu eröffnen.

Der Politiker und Sozialphilosoph Condorcet ging 1789 von der natürlichen Gleichheit der Geschlechter aus (Schröder 1979, 55 ff.). Mary Wollstonecraft befürwortete in ihrer Schrift „A Vindication of the Rights of Women“ (1792) die gleiche Bildung für Jungen und Mädchen, um die in Untätigkeit und Luxus lebenden Frauen zu nützlichen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen, die dann auch politische und ökonomische Rechte verlangen können. Auch in Preußen blieben die Menschenrechtsforderungen der französischen Revolution nicht ohne Auswirkungen. In seiner Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (1792) erkennt der Polizeidirektor und Geheime Kriegsrat aus Königsberg, Theodor Gottlieb von Hippel nur den „kleinen Unterschied“ zwischen Mann und Frau als solchen an; im übrigen müsse die Frau „für sich und durch sich“ denken und handeln können (Grenz 1981, 61), anstatt daß Männer ihre Rechte und Pflichten diktieren oder „großzügig“ zugestehen. Vertreter dieser Richtung gab es in fast allen Ländern, und fast immer wurden sie in ihrer Gesellschaft heftig angegriffen⁸⁾.

Diese Tendenzen werden überlagert von der zunehmend vorherrschenden bürgerlichen Überzeugung, daß die Gelehrsamkeit von Frauen nicht mit ihrer Rolle als Gattin und Mutter vereinbar sei⁹⁾. Rousseau belebt das etwas strenge Frauenbild durch Überlegungen zur Natur der Frau und einer natürlichen Erziehung, die eine nachhaltige Wirkung im Bürgertum in der zweiten Hälfte des 18. Jh. und im 19. Jh. hatten. Das neue Frauenideal wurde „... das ‚natürliche‘, empfindsame und im häuslichen Daseinskreis Erfüllung findende Mädchen wie Werthers Lotte oder gar das naiv-unschuldige Gretchen aus dem Faust, das den großen Gelehrten gerade aufgrund seiner Schlichtheit und einfachen Frömmigkeit fesselt“ (Grenz 1981, 8).

Die weiblichen Natur wird auf Natürlichkeit, Herz und Gefühl reduziert, Intellekt mit Vermännlichung gleichgesetzt, die Frau auf ihre Komplementärfunktion für den Mann festgelegt. Bildungsmaßnahmen erfolgen innerhalb den „von der ‚Natur‘ gesetzten Grenzen der Weiblichkeit“ (Grenz 1981, 10).

Unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, dominiert von den Normen des Bürgertums, setzt sich damit weniger ein Konzept von Gleichheit als von der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ durch. Diese Vorstellung, derzufolge die psychische und geistige Bestimmung der Frauen auf Mutterdasein, Heim und Herd bezogen ist,

wurde in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, z. B. dahingehend, daß die gesellschaftlich benachteiligte Stellung der Frau ihrem von der Natur mitgegebenen Wesen entspreche. Eine andere Richtung, die im 19. Jahrhundert unter den an die Öffentlichkeit tretenden Frauen des Bürgertums vorherrschend war, war die, daß auch die außerhäusliche Arbeit auf Frauen wesensgemäße Tätigkeiten, d. h. v. a. auf pflegerische und erzieherische Berufe beschränkt bleiben solle (Simmel 1980 110 ff.).

Die polarisierte Geschlechterphilosophie und die Überhöhung des Weiblichkeitsideals im 19. Jahrhundert stellten gleichzeitig den Höhepunkt der Frauenunterdrückung dar (Köbler, 1979, 12)¹⁰) und lieferten die ideologische Basis für eine auch von Frauen zugestandene männliche Vorherrschaft. Nur eine Minderheit innerhalb der Frauenbewegung auch in anderen Ländern Europas oder in den Vereinigten Staaten hat sich für eine völlige Gleichheit der Geschlechter eingesetzt (Simmel 1980, 131 ff.).

Das bürgerliche Frauenbild hat auch nachhaltig die Bildungsentwicklung in der Dritten Welt beeinflußt, die überwiegend von christlichen Missionen getragen wurde. Für die Frauen der höheren Schichten (insbesondere aus den einheimischen Herrschaftseliten und europäischen Siedlerkreisen) standen dabei die Leitung einer Hauswirtschaft und Repräsentationspflichten, für die Frauen der Kolonisierten die Ausführung hauswirtschaftlicher Aufgaben — nicht nur für den eigenen Haushalt, sondern v. a. auch für die Dienste bei Europäern — im Vordergrund. Christlicher Glaube wurde dabei häufig mit einer v. a. kleinbürgerlichen Ideologie europäischen Familienlebens und entsprechender patriarchalischer Lebensformen vermischt.

Die sozialistische Frauenbewegung, die zunächst starke Behinderungen durch den „proletarischen Antifeminismus“ (Proudhon, Lassalle) aus den eigenen Reihen erfuhr, konnte dem bürgerlichen Frauenbild kein reales eigenes entgegensetzen. Die Unterdrückung der Frauen führte sie auf die Entstehung des Privateigentums zurück (Engels, Bebel, Zetkin), deren Abschaffung demzufolge mehr Gewicht beigemessen wurde als dem Kampf der Frauen gegen die Vormachtstellung der Männer¹¹). Diese Position ist in den Ostblockstaaten weit verbreitet und wird von vielen politisch aktiven Frauen in Ländern der Dritten Welt geteilt, insbesondere im Zusammenhang mit Unabhängigkeitskämpfen (Indien, Algerien, Zimbabwe, Nicaragua) oder gesellschaftlichen Kämpfen (Bolivien).

Eine weltweite Gemeinsamkeit von Frauen, die das heutige Frauenbild prägt, ist die Doppelrolle der Frau als Hausfrau und — nur in seltenen Fällen den Männern gleichgestellte — Erwerbstätige. Eine dementsprechende Sozialisation in der Familie¹²) wird dabei in der Schule¹³) (trotz oft einheitlicher offizieller Lehrpläne) wie auch von den anderen gesellschaftlichen Sozialisationsträgern (z. B. den Medien) in subtilerer Weise als in der Vergangenheit fortgesetzt.

Die universitäre Bildung

Eine universitäre oder universitätsäquivalente Bildung blieb lange Zeit das Privileg einiger Frauen aus den oberen Schichten, das je nach Land mehr oder weniger hart gegen gesellschaftliche Normen erkämpft werden mußte. Hatten Anfang des 18. Jh. in Italien bereits mehrere Frauen einen Lehrstuhl inne, mußten Frauen in Deutschland erst den Beweis gegen weit verbreitete Vorstellungen von der geistigen Unterlegenheit und „natürlichen“ kognitiven Unterentwicklung von Frauen antreten. Frauen, die im 18. Jh. ein Hochschulstudium absolvierten (in Deutschland in Form von Privatunterricht), blieben exotische Ausnahmen (Gafert 1979, 196). Bis zum Ende des 19. Jh. hatten Frauen nur als Hospitantinnen und Hörerinnen Zugang zu den Universitäten¹⁴). Erst ab 1900 wurden Frauen zögernd und auch nicht in allen Disziplinen zur Immatrikulation zugelassen. Bis in die

50er Jahre konnte es vorkommen, daß Professoren ihr verbrieftes Recht in Anspruch nahmen und Frauen die Aufnahme in ihren erlauchten Studentenkreis oder die Abhaltung ihrer Vorlesungen in deren Anwesenheit verweigerten. Nach dem Ersten Weltkrieg erhielten Frauen das Habilitationsrecht, und 1928 gab es in Deutschland 44 Professorinnen (Schenk 1980, 65). Ebenfalls erhielten Frauen während der Weimarer Republik Zugang zu Positionen wie bspw. das Richteramt, die ihnen vorher versperrt waren.

In England hatten Frauen bereits in den 60er Jahren des 19. Jh. Zugang zu Universitäten und wurden ab 1878 zu akademischen Graden zugelassen — in Oxford und Cambridge allerdings erst ab 1920 (Lawson, Silver 1976, 307, 343, 403). In Frankreich konnten Frauen ab 1866 Medizin studieren. Die eigentliche Hürde für ein Universitätsstudium war aber erst überwunden, als Anfang des 20. Jahrhunderts auch für Mädchen das Abitur eingeführt wurde. 1902 betrug der Anteil der frz. Frauen an den Studierenden 2,2 %, 1914 6,1 % und 1935 23,3 % (Weisz 1983, 242 ff.). Juristische Berufe wurden ihnen in vollem Umfang erst ab 1946 eröffnet (Bhattacharya, Kirpalani 1978, 186 ff.). In der Sowjetunion erfolgte die Zulassung von Frauen zu den Universitäten erst nach dem Umsturz des Zar-Regimes. Besonders früh entwickelte sich das Frauenstudium in den USA, wo die historischen Bedingungen (der Unabhängigkeitskampf von England und das harte Frontiersleben) zunächst günstige Voraussetzungen für eine Geschlechtergleichheit schufen. Frauen kämpften gegen christlichen Paternalismus und englischen Kolonialismus und studierten bereits 1833 an dem koedukativen Oberlin-College. Schwarze Frauen in den USA erhielten die erste höhere Bildung in einer privaten Schule, wobei sie ständig von Verboten wie Schulschließung und auch rassistischer Brandstiftung bedroht waren (Davis 1982, 101).

In kaum einem Land läßt sich jedoch eine gradlinige Weiterentwicklung dieser ersten Bildungschancen feststellen. In Deutschland erfolgte z. B. ein Rückschritt im Faschismus, indem die Zulassungsquote für Frauen auf maximal 10 % festgelegt wurde und Hochschulabsolventinnen bei der Besetzung beruflicher Positionen stark benachteiligt oder — im Fall der Heirat — abgelehnt bzw. gekündigt wurden (Hervé-Murray 1970, 19 ff.). Erst im Krieg waren Frauen wieder in allen Bereichen gefragt, und der Studentinnenanteil stieg auf 25 % (Schenk 1980, 73 ff.). Heutzutage machen Frauen knapp die Hälfte aller Studierenden aus (1982 in Hamburg z. B. 45 %), ohne daß sich dieser hohe Anteil auch nur annähernd im Lehrkörper widerspiegeln würde. In England waren in den 60er Jahren 5,6 % der Männer und nur 2,5 % der Frauen der entsprechenden Altersgruppen an Universitäten eingeschrieben. Auch bei gleichen Hochschulvoraussetzungen lag die Rate der Frauen, die dann tatsächlich ein Studium aufnahmen, um ein Drittel niedriger als bei Männern (Lawson, Silver 1976, 436 f.). Insgesamt betrug der Anteil der Frauen in höheren Bildungseinrichtungen Ende der 70er Jahre gut 30 %. Besonders ausgeprägt ist die bildungsmäßige Unterordnung der Frauen in den USA. Zwar förderten die beiden Weltkriege die berufliche Qualifizierung von Frauen in großem Ausmaß, doch wurde die männliche Vorherrschaft kaum angetastet und z. T. nach Ende des kriegsbedingten Aufschwungs noch verstärkt. Manche Universitäten haben Zulassungsquoten und begünstigen die Aufnahme von Männern. 1970 betrug der Anteil der Frauen am Lehrkörper nur 20 % (Jain 1978, 211 ff.). Anfang der 70er Jahre erwarben proportional weniger Frauen den Master- oder Doktor-Grad als in den 20er Jahren und hatten weniger technische und akademische Positionen inne als in den 40er Jahren (Pietrofesa, Schlossberg 1974, 148), obgleich sie Ende der 70er Jahre knapp die Hälfte der Studierenden stellten (Schmid-Jörg e. a. 1981, 408).

Diskriminierungen in der Entlohnung bei gleicher Arbeit und im Zugang zu Berufspositionen sind erstaunlich weit verbreitet. Noch schlechter ergeht es den schwarzen Frauen in den USA, die sowohl im Vergleich zu schwarzen Männern als auch zu weißen Frauen benachteiligt sind. 1966 hatten nur 3,2 % aller schwarzen Frauen einen College-Abschluß,

verglichen mit 7,2 % der weißen Frauen, und ihre Arbeitslosigkeit war 1977 mit 14 % fast doppelt so hoch wie die unter weißen Frauen.

In Frankreich erreichten relativ viele Frauen hohe Positionen. So waren in den 70er Jahren 33 % der Hochschullehrer Frauen. Wie in vielen anderen Ländern ist der Zugang von Frauen zu höherer Bildung und gehobenen Berufspositionen aber eher ein Klassenphänomen als ein Indikator für einen durchgängigen Abbau von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen.

Recht atypisch im Vergleich zu den westlichen Industrieländern ist die Situation in der Sowjetunion sowie anderen Ostblockländern. Ende der 60er Jahre machten Ärztinnen und Lehrerinnen bereits mehr als 70 % der entsprechenden Berufsgruppe in der SU aus, und Frauen stellten 38 % der Techniker, 46 % der Agronomen und 75 % der Statistiker und Planungsspezialisten. 34 von Hundert Führungspositionen in der Industrie waren in der Hand von Frauen (Kaushik 1978, 175 ff.). Auffällig ist jedoch, daß Frauen weniger zu traditionellen Männerdomänen als zu neu geschaffenen Disziplinen und Berufsprofilen Zugang erhielten und in politischen Gremien kaum vertreten sind. Auch in anderen Ostblockstaaten¹³⁾ wurde einer formalen Gleichheit größerer Wert beigemessen als in vielen westlichen Industrieländern.

In denjenigen Ländern der Dritten Welt, in denen sich in größerem Umfang Europäer niederließen, wie in Lateinamerika und in einigen Ländern Afrikas (Algerien oder Südafrika), wurde höhere europäische Bildung relativ früh eingeführt. Sie blieb zunächst den Kindern der Siedler und, in begrenztem Umfang, der einheimischen kooperationswilligen Herrschaftseliten vorbehalten und gewährleistete ihnen den Anschluß an höhere Bildungsinstitute in Europa. In Chile erhielten Frauen bereits 1877 unter gleichen Voraussetzungen wie Männer Zugang zur Universität, und ihr Anteil an den Studierenden betrug Anfang der 50er Jahre 37 % (Labarca 1953, 26, 80). Im britischen Kolonialreich Indien wurde der Frauenbildung relativ früh ein bedeutender kolonialisatorischer Stellenwert beigemessen: „Durch die weibliche Erziehung erhält das Erziehungsproblem und der moralische Zustand des Volkes einen verhältnismäßig viel größeren Ansporn als durch die männliche Bildung“ (1854, zitiert nach Mandre 1936, 12). Ab 1857 wurden auch Frauen zu der Universität Bombay zugelassen, 1866 wurden drei Normalschulen zur Ausbildung weiblicher Lehrkräfte gegründet (ebda.). In Brasilien hingegen hatten Frauen vor 1930 keinen Zugang zu höherer oder Hochschulbildung. Die meisten der aus den höheren Schichten stammenden Sekundarschulabsolventinnen studierten später Pharmazie und Medizin (Saffioti 1978, 149 f.), wie im übrigen auch in anderen Ländern der Dritten Welt — im Gegensatz zu Frauen in Europa, die geisteswissenschaftliche Studien vorzogen (Weisz 1983, 243 ff.). In beiden Fällen handelt es sich um soziale Berufe (Lehrerin, Ärztin), die für Männer weniger erstrebenswert waren als Tätigkeiten in Wirtschaft, Verwaltung, Militär etc.

Die ersten höheren Bildungsstätten und Universitäten für Einheimische in Afrika hatten nach kolonial-patriarchalischen Vorstellungen in erster Linie Männer für die Aufrechterhaltung des kolonialen Systems (Handel und Verwaltung) zu qualifizieren. Auch die Missionen ließen zunächst nur Männern eine höhere Ausbildung zukommen. Frauen konnten höchstens fürsorgereiche Tätigkeiten (als Krankenschwestern oder Lehrerinnen) ausüben und hatten gemäß den an sie gestellten sozialen Erwartungen erst mit einer erheblichen Zeitverzögerung Zugang zu Universitäten und bis heute in sehr viel geringerem Ausmaß als Männer.

Die dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen, die Frauen durchweg benachteiligten, erlauben häufig nur den Oberschichten die Finanzierung eines Hochschulstudiums ihrer Töchter, so daß ein Frauenstudium in Ländern der Dritten Welt noch immer ein ausgeprägtes Klassenphänomen ist, das kaum etwas über die allgemeinen Bildungschancen

für Mädchen in dem betreffenden Land aussagt. In Pakistan, einem Land mit einer der höchsten Analphabetenraten der Welt und einem ausgeprägten Bildungsgefälle zwischen Mädchen und Jungen, beträgt der Anteil der weiblichen Studierenden durchschnittlich 25 % und in Karachi sogar fast 50 %.

In Algerien liegt der Anteil der Frauen bei knapp 30 %, ohne daß es berufsbildende Entsprechungen auf mittlerer und unterer Ebene gäbe (Leßner 1978, Nestvogel 1985). Der Charakter von höherer Bildung als Luxusgut wird daran deutlich, daß akademische Qualifikationen (Ärztinnen, Juristinnen, Lehrerinnen) häufig nicht mit dem Ziel einer späteren Berufstätigkeit erworben werden, sondern den „Marktwert“ der Frauen als Bräute erhöhen und damit den Eltern die Partnersuche erleichtern (Meleis e. a. 1979, 115 ff.). Vor dem Hintergrund des europäischen Frauenbildes aus dem 19. Jh. dürfte diese Gepflogenheit in v. a. islamischen Ländern jedoch kaum exotisch anmuten. Erst in letzter Zeit wurden diese Restriktionen wegen der zunehmenden Schwierigkeit, den gewohnten Lebensstil aufrechtzuerhalten, etwas gelockert (zu Ägypten: Howard-Merriam 1979; zu Pakistan: Ha-feez 1981). Nur in wenigen Ländern der Dritten Welt erfuhren Frauen relativ geringe Benachteiligungen in der höheren Bildung und im Berufsleben (zu Thailand: Kumerloeve 1982; zu Kuba: Education in Revolution 1975; Ministry of Justice 1975).

Die höhere Bildung für Mädchen

Die „höhere“ Bildung für Mädchen¹⁶⁾ betraf jahrhundertlang nur Mädchen aus adligen, später auch gehobenen Bürgerkreisen. Klöster hatten hierbei in Europa eine Vorreiterrolle — und ebenso in der Propagierung der Idee, daß höhere Bildung für Frauen und Heirat einander ausschlossen. Allmählich übernahmen Klöster auch die christliche Erziehung von Mädchen aus höheren Schichten, um sie auf ihre weltlichen Aufgaben vorzubereiten: „... dieweill solche Edel Jungfrawen da sie in der wahren christlichen religion und Gottesfurcht recht und woll erzogen, hernachen in ihrer Haushaltung bei iren Ehegemalen und Kindern viel gutts schaffen können“ (16. Jh., aus: Thamm 1903, 682)¹⁷⁾.

Daneben entstanden außerkirchliche private Bildungsinstitutionen für Mädchen aus dem Adel und dem reichen Bürgertum (Simmel 1980, 9 ff.) sowie später ein öffentliches Bildungswesen für die Töchter der aufstrebenden Mittelschicht. Die Bildungsinhalte waren ausgerichtet auf die Erziehung zu Sittsamkeit, Häuslichkeit und Repräsentationspflichten der gehobenen gesellschaftlichen Schichten. Selbst den Forderungen nach einer anspruchsvolleren geistigen Bildung für Frauen liegt die Hingabe an Mann und Familie zugrunde¹⁸⁾. Daneben forderten Frauen aus dem Bürgertum im 19. Jh. zunehmend die Ausrichtung der Mädchenbildung an ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten.

Die Frauenbewegungen der gehobenen Mittelschichten in Deutschland ebenso wie in anderen Ländern waren dabei eng mit dem Kampf um die Zulassung von Mädchen zu höheren Bildungsstätten verbunden¹⁹⁾. Ihre Forderungen nach einer akademischen Berufsausbildung zielten auf außerhäusliche standesgemäße Beschäftigungen ab und sind insofern eine Antwort auf die reduzierte gesellschaftliche Funktion von Frauen im Zuge der Trennung von Produktion und häuslicher Reproduktion. Abgesehen von einer Abwertung der häuslichen Reproduktion und damit der Frauenarbeit reichte in vielen Familien des Mittelstandes das Einkommen der Familienoberhäupter nicht aus, um einen standesgemäßen Lebensstandard aufrechtzuerhalten oder unverheiratete Töchter und Witwen mitzuer nähren. Im 19. Jahrhundert entstanden daher verschiedene Frauenbildungs- und Erwerbsvereine, die sich für die Qualifizierung von Frauen für eine berufliche Tätigkeit einsetzten (Schenk 1980, 27; Lawson, Silver 1976, 292 ff.).

Nachdem es an deutschen Universitäten einige Präzedenzfälle gegeben hatte, wurden Ende des letzten Jahrhunderts die ersten Realkurse und einige Jahre später Gymnasial-

kurse für Mädchen eingerichtet, die denen der Jungen ebenbürtig waren²⁰). Die ersten Mädchen bestanden 1896 in Berlin ihr Abitur²¹), das auch die Prüfung in naturwissenschaftlichen Fächern sowie Latein beinhaltete, d. h. Fächer, die den Rahmen der bis dahin üblichen höheren Mädchenbildung sprengten. C. v. Soden (1979, 13) zitiert Quellen, nach denen der Kampf der Frauen und Mädchen aus dem Bürgertum um höhere Bildung von vielen Männern nur höhnisch belächelt wurde.

Weniger restriktiv als in Deutschland scheint die Mädchenbildung in Großbritannien verlaufen zu sein, wenngleich auch hier eine breite Kluft zu dem im 16. und 17. Jh. recht weit verbreiteten Bildungswesen für Jungen bestand (Lawson, Silver 1976, 91 ff.). Im 16. Jh. waren Frauen aus dem Adel z. T. hochgebildet (in Sprachen wie Griechisch, Latein, Französisch und Italienisch), im 17. Jh. durften sie vereinzelt „grammar schools“ besuchen. Neben privatem Unterricht erhielten Mädchen der höheren Schichten ab dem 17. Jh. in privaten Internaten Unterricht in Lesen, Schreiben, Musik, Tanz und Hauswirtschaft und ggf. etwas Griechisch und Latein. Z. T. hatte dieser Unterricht das Ziel, das in früheren Jahrhunderten bestehende Bildungsniveau der Jungen wiederzuerlangen (Lawson, Silver 1976, 122 ff.). In der victorianischen Zeit bereitete Bildung vor allem auf eine standesgemäße Ehe vor. In der 2. Hälfte des 19. Jh. begannen Frauen mehr ökonomische Unabhängigkeit und eine entsprechende Ausbildung zu fordern. Ihren Anfang nahm diese Bewegung um die Verbesserung der „governess“-Ausbildung, die fast einzige berufliche Tätigkeit, die unverheiratete Frauen der Mittelschicht damals ausüben konnten (Lawson, Silver 1976, 306).

Auch in anderen Ländern stellte der Beruf der Lehrerin die erste Möglichkeit dar, höhere Qualifikationen zu erwerben und einer standesgemäßen, wenngleich gering entlohnerten Tätigkeit außer Haus nachzugehen (Saffioti 1978, 149 ff.). In vielen Ländern ging die Gründung von Lehrerinnen-Ausbildungsstätten der Zulassung von Frauen zur Universität voraus.

Neben erzieherischen wurden pflegerische Berufstätigkeiten als der „weiblichen Wesensart“ gemäß betrachtet. Sie sollten unmittelbar in die Familie zurückwirken (z. B. bei späterer Heirat) oder aber im Fall der Ehelosigkeit eine Tätigkeit bieten, in der Frauen „geistige“ Mutterfunktionen erfüllen könnten (Simmel 1980, 115 ff., 132 ff.).

Nur eine Minderheit innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegungen setzte sich für völlige Gleichheit der Geschlechter unter Ablehnung des Primats der Mutterschaft und der Vorstellung der weiblichen Wesensart ein (Simmel 1980, 131). Das Prinzip der „organisierten Mütterlichkeit“ herrschte auch in der Zeit der Weimarer Republik vor und wurde im deutschen Faschismus auf die Spitze getrieben, indem die nur „geistige Mutterschaft“ wie auch allgemein die Berufstätigkeit von Frauen als unweiblich abgelehnt wurde.

Die Vorbereitung auf Ehe und Familie leitet auch in anderen Ländern der Welt die höhere Mädchenbildung bzw. die Bildung von Mädchen der gehobenen Schichten. Eine auf berufliche Tätigkeiten ausgerichtete Bildung setzt sich allmählich dort durch, wo das zusätzliche Familieneinkommen der Frauen gesellschaftliche Anerkennung findet. Häufig wird die Erwerbstätigkeit von Frauen noch als Zeichen materieller Not betrachtet oder aber als Unfähigkeit des (männlichen) Familienoberhauptes, seiner tradierten Rolle gemäß für einen angemessenen Lebensstandard seiner Familie zu sorgen. Daneben darf allerdings nicht übersehen werden, daß Frauen in vielen Ländern Bildung und Ausbildung einen sehr hohen Stellenwert beimessen, um sich von Abhängigkeiten und Unterdrückung befreien zu können und dabei männlichen Vorurteilen und Interessen einen harten Widerstand entgegenzusetzen.

Formale Bildung für Mädchen aus dem Volk

Die Verbreitung von Bildung im Volk war in allen Ländern eine Art Gratwanderung zwischen der Erkenntnis, daß Wissen Macht bedeutet und daher dem Volk vorzuenthalten ist

sowie dem Interesse der Herrschenden, über Bildung Herrschaft zu stabilisieren und die Produktivkraft des Volkes zu schulen, um sie ökonomisch besser verwerten zu können. Mädchen wurden zusätzlich noch eine Stufe tiefer gehalten, um das Patriarchat auch innerhalb ihrer eigenen sozialen Klasse aufrechtzuerhalten.

Solange Herrschaft nicht bedroht war, konnten Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft und beiderlei Geschlechts die gleiche Elementarbildung erhalten. Dies war z. B. im 17. Jh. in England noch der Fall und wurde erst im 18. Jh. im Zuge der Industrialisierung abgebaut (Lawson, Silver 1976, 22). Jungen und Mädchen derselben Gemeinde saßen zusammen im Klassenzimmer, es gab keine geschlechtsspezifischen Curricula, nur erhielten Mädchen, wie in fast allen anderen Ländern auch, zusätzlich Unterricht in Nadelarbeit und im 19. Jh. auch Nadelarbeit an Stelle von Rechnen²³⁾.

In Deutschland, ähnlich wie später auch in England, waren die Anfänge der Volksbildung zunächst außerökonomisch begründet und hatten — vor dem Hintergrund des Übergangs von einer feudalen zu einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung — v. a. das Ziel, die im doppelten Sinne freiwerdenden Massen sozial unter Kontrolle zu halten und ihnen Respekt vor der Obrigkeit, d. h. vor Gott und den weltlichen Herrschern anzuerziehen. Formale Bildung war mehr oder weniger identisch mit Religionsunterricht, bei dem absichtlich nur wenige auch Lesen und Schreiben lernten ²³⁾, und erreichte im 17. und 18. Jahrhundert kaum mehr als 20 % aller Kinder²⁴⁾. Statt zur Schule zu gehen, trugen Kinder der Armen (und das war die Mehrheit der Bevölkerung) durch Betteln oder Gelegenheitsarbeiten schon früh zum Unterhalt der Familien bei. Für sie war Schule z. T. eine Zwangseinrichtung, die sie von Überlebensarbeit abhielt, ohne ihnen eine bessere Zukunft in Aussicht zu stellen. Häufig hatten Eltern Schulgeld zu zahlen, und für Lehrer wie für Schüler wurde Unterricht unter elenden Bedingungen abgehalten (Kuczynski 1968, 9 ff.; Lawson, Silver 1976, 238 ff.).

Ab der 2. Hälfte des 18. Jh. entdeckte das aufkommende Bürgertum bei zunehmendem technischen Fortschritt, daß die Schule zur besseren ökonomischen Verwertung von Kindern beitragen konnte. Die Ausrichtung des Unterrichts auf den wirtschaftlichen Bedarf in Handwerk, Manufakturen und Landwirtschaft führte zu Schulformen, die je nach lokalen Bedingungen mehr Schule oder mehr Kinderbetrieb waren. Je nach Absatzmöglichkeiten und Nachfrage bestand die Arbeit für Mädchen in Spinnen, Stricken, Nähen, Flickern, Waschen. Im Gegensatz zur ländlichen Tradition, in der Kinder allmählich in vielfältige, wenn auch harte, Aufgabenbereiche hineinwuchsen, war die Manufakturarbeit sehr eintönig, einseitig und gesundheitsschädigend. Waisen-, Zucht- und Arbeitshäuser sowie Armenschulen waren mit ihrer Verbindung von Lernen und Arbeiten (zwecks Unterhalt dieser Einrichtungen) Vorläufer der Industrieschulen²⁵⁾ und wurden diesen später häufig angegliedert. Neben ökonomischen Verwertungsgesichtspunkten wurde in diesen Schulen auch das Ziel erreicht, Kinder frühzeitig zu Ordnung und Fleiß (in England zu „virtue and industry“) zu erziehen. Neben den Industrieschulen entstanden Fabrikschulen, in denen die in den Fabriken beschäftigten Kinder zwei Stunden Unterricht (oft nur Religionsunterricht) erhielten (Kuczynski 1968, 21 ff.). Wegen der harten Arbeitsbedingungen wurden die Kinder manchmal „großzügig“ vom Unterricht befreit, um ihnen eine kleine Pause zu gönnen.

Die Diversifizierung der Industriearbeit (und im Falle der Jungen auch das Militär) stellte zunehmend höhere Anforderungen an die Jugendlichen. Ein frühzeitiger Verschleiß der Arbeitskräfte verhinderte eine spätere flexible Anpassung an neue Arbeitsbedingungen und Produktionstechniken und damit die Entwicklung der staatlichen Reproduktion. In der Folge wurde das Schulwesen verbreitet und die Kinderarbeit, die ebenso wie die Frauendarbeit beträchtlich am kapitalistischen Aufschwung beteiligt war, allmählich reduziert

(Simmel 1980, 104 f.). Der Aufschwung des europäischen Bürgertums in der 2. Hälfte des 19. Jh. führte zum Entstehen vieler karitativer bürgerlicher Vereine, die sich der Frauen annahmen.

Im Rahmen eines Konzepts der Volkserziehung wurden Jungen zur Arbeit (und zwar — als zukünftige Familienväter — zu einer höher qualifizierenden als die Mädchen) und Mädchen zur Arbeit wie auch zur Häuslichkeit erzogen. Normalerweise hatten Mädchen und Jungen den gleichen Unterricht, nur daß Mädchen zusätzlich noch Handarbeiten und Kochen lernten²⁵). In den Volksschulen ebenso wie in den Hauswirtschafts- und weiblichen Fortbildungsschulen wurden Mädchen aus dem Volk also ganz im Sinne ihrer späteren Doppelrolle auf Sittlichkeit, Mütterlichkeit, Alleinzuständigkeit für den Haushalt und zusätzlich auf außerhäusliche Erwerbstätigkeit vorbereitet. Ähnlich wie die Bevölkerung in den Kolonien wurden die Frauen aus dem Volk als Wesen betrachtet, die es zu etwas Höherwertigem zu erziehen galt²⁶). Dieses Höherwertige waren bürgerliche Normen und Werte, deren Weitergabe an die Frauen im Volk u. a. mit dem Ziel erfolgte, diese von Formen des Sozialismus, d. h. von Angriffen gegen die bestehende Sozialordnung, fernzuhalten (Simmel 1980, 148 ff.). Im übrigen kamen derart gebildete Frauen aus dem Volk unmittelbar den Bürgerhaushalten zugute, zumal das Hauspersonal nach den Landarbeiterinnen im 19. Jh. die zweitgrößte Gruppe der weiblichen Beschäftigten stellte²⁷).

Ein Beispiel für Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ liefert — neben Beispielen aus Europa — die strikte Unterbindung von schulischer Bildung für Schwarze in den USA²⁸). Unter schwersten Strafen war es Schwarzen verboten, Lesen und Schreiben zu lernen, aber in der Vorstellung, daß „Wissen ein Kind zum Sklaven untauglich macht“ (Frederick Douglass, zitiert nach Davis 1982, 98), entstanden überall Bildungsinitiativen, v. a. die sog. Mitternachtsschulen, an denen schwarze Frauen maßgeblich beteiligt waren.

Auch in den Kolonien war die Bildung der sog. „Eingeborenen“ sehr widersprüchlich²⁹). So sollten sie einerseits zu treuen englischen, französischen, deutschen etc. Untertanen gemacht werden, andererseits aber nicht soviel Bildung oder europäische Sprachkenntnisse erlangen, daß sie womöglich den „Simplizissimus oder anderes sozialdemokratisches Schriftgut“ lesen konnten. Analog zur Bildungssituation in den sog. Mutterländern wurde eine rudimentäre christliche Bildung, die auf Ehe und Kinder vorbereitete, für die einheimischen Mädchen als ausreichend erachtet. Während Jungen lesen, schreiben und rechnen lernten, galt der Erwerb dieser Fertigkeiten für Mädchen z. T. als schädlich und von ihrer späteren Rolle ablenkend (Saffioti 1978). Weitere Faktoren, die die Benachteiligung bis heute zementieren, sind:

- häusliche Pflichten, die den weiblichen Familienmitgliedern schon in früher Kindheit auferlegt werden;
- hohes Schulgeld, das Eltern, soweit sie es sich leisten können, vorzugsweise in Jungen als künftige Familienernährer investieren;
- die in vielen (v. a. islamischen) Ländern übliche Geschlechtertrennung, die keinen gemeinsamen Schulbesuch erlaubt und Mädchen an außerhäuslichen Tätigkeiten hindert sowie
- soziale Ängste der Männer, die durch Bildung der Frauen und die damit verbundene potentielle ökonomische Unabhängigkeit ihre patriarchalischen Privilegien und ihre mit hohem gesellschaftlichen Status besetzte Rolle als Familienernährer und -oberhaupt gefährdet sehen.

In abgeschwächter Form gelten diese Merkmale auch noch für westliche Industrieländer.

3. Noch hat sich nichts Grundlegendes geändert: Zusammenfassung und Ausblick

Aus den vorangegangenen Ausführungen, die zwangsläufig exemplarisch und fragmentarisch bleiben mußten, läßt sich ableiten, daß Frauen aufgrund der ihnen zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen überall in der Welt hinsichtlich formaler Bildung oder anderer Faktoren benachteiligt sind.

Wo Benachteiligungen im formalen Bildungswesen abgebaut wurden, wie in manchen Industrieländern, wurden sie auf die berufliche Bildung oder den Arbeitsmarkt verlagert. Wo auch hier Maßnahmen in Richtung einer Gleichstellung der Geschlechter ergriffen wurden, wie z. B. in den meisten Ostblockländern, wurde die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im häuslichen Bereich weitgehend beibehalten. Patriarchalische Strukturen finden dabei ihren Ausdruck in der fortgesetzten Doppelbelastung der Frauen, indem Haushalt und Kinderpflege weder kollektiviert noch selbstverständlicher Aufgabenbereich beider Geschlechter geworden sind.

Während Männer nur auf Erwerbstätigkeit vorbereitet werden, werden Frauen — durch Familien- wie auch durch schulische Sozialisation — auf ihre Doppelrolle, Familie und Erwerbsarbeit, vorbereitet. Das Resultat ist eine geringere schulische wie auch berufliche Qualifikation, die eine Chancengleichheit der Geschlechter und gleiche Wettbewerbsmöglichkeiten von vornherein ausschließt. Die geschichtliche Entwicklung der formalen Bildung sowie der Berufstätigkeit von Frauen machte deutlich, daß es sich hier um eine Art Auslagerung ihrer früheren Haus-Pflichten handelt, d. h. die Mütter- und Pflege-Ideologie verläßt das Haus, um draußen nach denselben Regeln wirksam zu werden. Ob Lehrerin, Kindergärtnerin, Krankenschwester oder Sekretärin: Von den Frauen wird weiterhin selbstlose Hingabe verlangt. Sie wird kaum nach den für Männer geltenden Regeln ins Erwerbsleben eingegliedert. Die weibliche Sozialisation sah weder Aufstiegs- noch Konkurrenzorientiertheit vor, sondern im Interesse der Erhaltung männlicher Vorherrschaft und Bequemlichkeit die alten Qualitäten von Fürsorglichkeit, weiblicher Bescheidenheit und Aufopferung für die Nächsten. Diese Qualitäten haben scheinbar keinen Warencharakter und damit auch kaum einen Marktwert. Sie sind jedoch auch zur Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse funktional, da Frauen hierdurch die Rolle einer Reservearmee zugewiesen wird, die je nach wirtschaftlichen Bedingungen in ihre häusliche Rolle zurückgedrängt oder zum Arbeitseinsatz verpflichtet werden kann.

Die Verinnerlichung weiblicher Rollenerwartungen dürfte eine der Ursachen dafür sein, daß sich selbst hinter annähernd gleichen formalen Bildungschancen noch immer beträchtliche Ungleichheiten verbergen. So wählen Mädchen und Frauen kürzere berufsausbildende Lehrgänge, sind häufiger in allgemeinbildenden, geisteswissenschaftlich ausgerichteten Zweigen anzutreffen und erlangen an den Universitäten seltener höhere und höchste akademische Grade. Sie füllen eher untergeordnete Positionen aus oder werden bei gleichen Qualifikationen geringer entlohnt. Besonders auffällig ist dies in „fortgeschrittenen“ Ländern wie Schweden, wo trotz qualifizierter Bildung nur sehr wenige Frauen führende Positionen innehaben (Schmid-Jörg 1981, 401) oder in den Niederlanden, wo der Anteil weiblicher Studierender (20 %) bei einem prozentual hohen Anteil an der Sekundarschulbildung ausgesprochen niedrig ist (ebda, 399).

Im Unterschied zu den Industrieländern beginnt die Benachteiligung von Frauen in Entwicklungsländern meistens noch immer auf der Ebene der Primarschulbildung und hat weitreichende negative Auswirkungen auf berufliche Bildungschancen wie auch eine spätere Erwerbstätigkeit. Insbesondere auf unterer und mittlerer beruflicher Qualifikationsebene fehlen Ausbildungsmöglichkeiten für Frauen, während die Oberschichten ihren Töchtern Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen haben, die denen der Industrieländer kaum nachstehen. Formale Bildung hat daher im Leben der Frauen in der Dritten Welt einen

weitaus geringeren Stellenwert als in Industrieländern. Es wird geschätzt, daß zwei Drittel aller Analphabeten Frauen sind (Regenhardt-Dein 1984, 4). Die Mehrheit der Frauen rückt unter dem Aspekt formaler Bildung also gar nicht ins Blickfeld. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß Frauen auch ohne formale Bildung einen wesentlichen, wenn nicht den größeren Beitrag zum Leben und Überleben in der Welt leisten. Gesellschaftlich wichtige und sinnvolle Arbeit kann also nicht am formalen Bildungsniveau gemessen werden.

In Anbetracht der Tatsache, daß Bildungsgrad und Erwerbstätigkeit von Frauen überall in der Welt in einem umgekehrten Verhältnis zueinander stehen — d. h. je niedriger der Bildungsgrad (und in engem Bezug dazu das Familieneinkommen), desto höher die Rate der Erwerbstätigkeit unter Frauen — stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang nicht funktional zur Aufrechterhaltung patriarchalischer Strukturen ist. Mangelnde Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen und anderen Kulturfertigkeiten erschweren das Leben vieler Frauen und machen sie noch ausbeutbarer als sie es unter den herrschenden Gegebenheiten ohnehin schon sind.

Frauen haben auf diese Ausbeutung z. T. mit einer Verinnerlichung ihres benachteiligten Status reagiert, z. T. haben sie ihrer Behandlung als Menschen zweiter Klasse aber auch massiven Widerstand entgegengesetzt. Die Ursachen für die fortgesetzte private Aneignung weiblicher Produktivkraft durch Männer, die wahrscheinlich älter ist als der Privatbesitz an Gütern, dürften dabei weniger in einer vermeintlich naturgegebenen Schwäche von Frauen liegen als, wie Ilse Lenz (o. J., 41) schreibt, „Resultat der Tatsache sein, daß Frauen zentrale ökonomische Leistungen erbringen und deswegen kontrolliert und unterdrückt werden“. Die Vorenthaltung gleicher formaler Bildungschancen ist folglich nur eine unter vielen anderen Formen geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung.

Anmerkungen:

- 1) Die Notwendigkeit der Schule ergibt sich laut Köbier (1979, 18) als „... Folge der Abtrennung der Produktionssphäre von der der Reproduktion und der daraus resultierenden Unmöglichkeit, im Haus etwas anderes zu lernen als das, was unter ‚weiblichen Arbeiten‘ gefaßt wurde. Von daher gesehen nicht zu Unrecht hält sich durch das ganze 19. Jahrhundert die Ansicht, daß die Mädchen am besten zu Hause lernen sollten und die Schule ihnen nur den Kopf verdrehen würde.“
- 2) Bis ins 18. Jahrhundert herrschte die durch gemeinsames Wohnen und Wirtschaften gekennzeichnete sog. Haushaltsfamilie vor, zu der neben Verwandten aus mehreren Generationen auch das Gesinde, Lehrlinge, Gesellen etc. zählten (siehe hierzu: Weber-Kellermann 1981, 73 ff.).
- 3) Zwar waren Frauen auch in der bäuerlichen, kaufmännischen oder handwerklichen Haushaltsfamilie dem Mann unterstellt, der die Familie vor allem nach außen vertrat. Der große Haushalt wies ihnen jedoch eine Reihe von eigenständigen Aufgaben zu, die gesellschaftliche Honorierung fanden. „Sie war unmittelbar an der Arbeit des Mannes beteiligt als ‚Verkäuferin fertiger Ware ...‘, als Rechnungsführerin, Kundenvermittlerin, Betreuerin der Lehrlinge usw. — auf dem Lande als bäuerliche Hauswirtin mit allen ihren Arbeits- und Wirtschaftsfunktionen“. Daneben oblag ihr die Herstellung sämtlicher Gebrauchsgüter (z. B. Spinnen, Weben, Nähen, Brotbacken, Seifen- und Kerzenherstellung) sowie die Funktion des „Aufbewahrens und Sparens“. (Grenz 1981, 13).
- 4) Siehe hierzu Boserup 1981, 48 ff., Donner-Reichle 1977, Nestvogel 1983.
- 5) Inwiefern diese Merkmale auch auf andere Systeme zutreffen, soll hier nicht erörtert werden, da sie für das bestehende Weltssystem von untergeordneter Bedeutung sind.
- 6) Siehe hierzu: Thiam 1982, Viezzer 1981, Löw 1982.
- 7) Die Wahl Deutschlands als Ausgangspunkt für die Darstellung europäischer Länder ergibt sich wiederum aus dem Blickwinkel der Autorin sowie der vermuteten (deutschen) Leserschaft. Die damit verbundenen perspektivischen Verzerrungen sind mir bewußt, erschienen mir jedoch kaum vermeidbar angesichts des begrenzten Umfangs und des Ziels, Zusammenhänge und nicht nur ein Konglomerat von Fakten darzustellen.
- 8) Siehe hierzu Kluge 1979, Schröder (Hg.) 1979, Richter-Dridl 1981, Davis 1982.
- 9) Fénelons Ausführungen über die Erziehung der Mädchen zu Sittlichkeit und Aufrichtigkeit über eine religiöse Erziehung deuten diese Richtung bereits Ende des 17. Jahrhunderts an (Simmel 1980, 37 ff.).

- ¹⁰⁾ Besonders deutlich wird dieser Trend, wenn es sich um Frauen aus den Unterschichten handelt, die nicht wie Mütter, sondern wie Gebärmaschinen behandelt wurden. Zu den schwarzen Frauen in den USA schreibt A. Davis (1982, 11): „Sie waren schlichte Werkzeuge, die das Wachstum der Sklavenarbeiterschaft garantierten. Sie waren ‚Zuchttiere‘, deren Marktwert nach ihrer Gebärleistung genau kalkulierbar war.“ Die enge Verblindung von Rassismus und Faschismus geht aus dem folgenden Kommentar hervor: „Ein Minimum an Intellekt und ein Höchstmaß an physischer Eignung macht die Frau erst zu dem, was sie werden soll: Fruchtschoß des Dritten Reiches. Sie hat die höhere Mission, die Entlassung zu hemmen. Sie dient Zwecken der Zucht zur ‚Aufordnung der Deutschen‘.“ (Frankfurter Zeitung, zitiert nach Hervé-Murray 1970, 20).
- ¹¹⁾ Siehe hierzu Zetkin in Miggemann 1981, 109 ff.; Schenk 1980, 48 f., 136 ff. Neuere historische Forschungsergebnisse gehen davon aus, daß nicht die Entstehung von Privateigentum die Folge der Unterdrückung von Frauen war, sondern Frauen selbst das erste Privateigentum waren (Meillassoux 1976, Mies 1980).
- ¹²⁾ Siehe hierzu u. a. Beauvoir 1965, 94 ff.; Belotti 1975.
- ¹³⁾ S. hierzu u. a. Jacobs, Eaton 1974, Pietrofesa, Schlossberg 1974, v. Borries 1975, 1979, 1982, Brehm 1982.
- ¹⁴⁾ v. Soden 1979, 10 ff.: Baden war das erste und Preußen das letzte Land (1908), das Frauen die Zulassung zum Hochschulstudium gewährte. S. auch Schenk 1980, 29 f.
- ¹⁵⁾ Für die DDR siehe hierzu Schmid-Jörg e. a. 1981, 69 ff., für Jugoslawien Mitrovitch, Tomsitch 1953, 187 ff.
- ¹⁶⁾ Der Klassencharakter dieser Bildung wird deutlich in der Definition eines Schulinspektors aus dem Jahre 1825: „... Das unschuldige Wörtchen ‚höhere‘ in der Benennung dieser Schule ... soll ... aber keineswegs eine Hochschule oder Universität für Mädchen bezeichnen, sondern nur andeuten, daß in dieser Schule eine Bildung gegeben wird, wie sie nur die höheren Stände gebrauchen“ (Zitiert nach Simmel, 1980, 100).
- ¹⁷⁾ Auch in den Jahrhunderten davor wurden Mädchen im Kloster erzogen, „zur Schamhaftigkeit, Furcht Gottes und zum heiligen Gehorsam gegen ihre künftigen Ehegatten (12. Jh., aus: Thamm 1903, 682).
- ¹⁸⁾ Dies kommt z. B. in einer Denkschrift des Berliner Vereins für Höhere Töchter-Schulen zum Ausdruck: „Es gilt, dem Weibe eine der Geistesbildung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der deutsche Mann nicht durch die Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herd gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde ...“ (zitiert nach Simmel 1980, 100 f.).
- ¹⁹⁾ Siehe hierzu Schenk 1980, Kluge 1979, Schröder 1979.
- ²⁰⁾ Für genauere Angaben zu dieser Entwicklung siehe Simmel 1980, 129 ff.
- ²¹⁾ Für Jungen war das Abitur als Voraussetzung für das Studium bereits 1834 in allen deutschen Ländern eingeführt worden.
- ²²⁾ In Indien, wo Frauen das Haushaltsbudget verwalteten, war Rechnen hingegen ein wichtiges weibliches Lehrfach in der Schule (Mandre 1936).
- ²³⁾ Siehe hierzu Kuczynski 1968, 15 (Anm.); zu England: Lawson, Silver 1976, 177 ff.
- ²⁴⁾ In Preußen wurde die Schulpflicht bereits 1717 eingeführt (Köbler 1979, 72), in England 1880 (Lawson, Silver 1976, 321).
- ²⁵⁾ Konzepte für die Industrieschulen wurden bereits Ende des 18. Jh. entwickelt (Kuczynski 1968, 17) und erreichten im 19. Jh. ihren Höhepunkt. Industrie war gleichbedeutend mit 1. Fleiß, 2. beruflicher Tätigkeit und 3. auch mit nichtlandwirtschaftlicher Aktivität. Die Industrieschulen unterscheiden sich von den davor üblichen Spinnschulen theoretisch durch „eine Rücksichtnahme auf die noch in der Entwicklung begriffenen kindlichen Kräfte, dann vor allem die Mannigfaltigkeit der Arbeitsgegenstände gegenüber dem öden Einerlei des Spinnens und zuletzt die Unterstellung des ganzen unter einen Pädagogen und nicht zuletzt unter einen Fabrikanten oder Verwaltungsmann“ (zitiert nach Kuczynski 1968, 18). In der Praxis waren sie jedoch oft billige Kinderarbeit ausbeutende lukrative Betriebe.
- ²⁶⁾ Zitate von Frauen wie Henriette Breymann oder Berta von Marenholtz-Bülow, die um eine Volkserziehung bemüht waren, drücken eine deutliche Klassendistanz zu den Frauen aus dem Volk und das Bemühen um den Erhalt bürgerlicher Ordnung aus (Simmel 1980, 122 ff.). Eine ähnliche überhebliche Distanz kennzeichnet(e) im übrigen die Haltung weißer gegenüber schwarzen Frauen in den Kolonien (siehe hierzu Mamozai 1982).
- ²⁷⁾ Diese Frauen, die häufig aus Bauern- und später auch aus Handwerker- und Arbeiterfamilien kamen, trugen in besonderem Maße zur Verbreitung bürgerlicher Normen und Lebensformen bei (Schenk 1980, 15). Manchmal wurde Hauswirtschaft auch an Stelle von sog. intellektuellen Fächern unterrichtet.
- ²⁸⁾ Eine in den Sklavengesetzen verankerte Begründung hierzu lautete: „... die Sklaven das Lesen und Schreiben lehren führt zu Unzufriedenheit in ihren Gemütern und erzeugt Aufstand und Rebellion“ (zitiert nach Davis 1982, 102). Zu einer heutigen Bildungspolitik nach dem Motto „Wissen ist Macht“ siehe Große-Oetringhaus 1978 zu Südafrika und Melber 1979 zu Namibia.
- ²⁹⁾ Siehe hierzu Nestvogel 1978. Adick 1981, Adick e. al. 1982, Bude 1982.

Literatur:

- Adick, C.: Bildung und Kolonialismus in Togo. Weinheim 1981.
- Adick, C., Große-Oetringhaus, H.-M., Nestvogel, R.: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg 1982.
- Anuradha und Muni, S. D.: Tradition vs. Modernity — Women in Nepal and Sri Lanka. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 30—54.
- Aroca, D.: Bildung in der Abhängigkeit. Das Beispiel Indien. Bensheim 1981.
- Bade, K. J. (Hg.): Imperialismus und Kolonialmission.: Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium. Wiesbaden 1982.
- Bake, R. e. a.: Vom Mythos der Frauenarbeit im Mittelalter, in: Hamburger Frauenzeitung, Nr. 5, Herbst 1983, S. 9 ff.
- Beauvoir, S. de.: Das andere Geschlecht. Reinbek b. Hamburg 1965.
- Belotti, E.: Was geschieht mit kleinen Mädchen? München 1975.
- Berger, A.: Bildungswesen und Dependenzsituation. München 1977.
- Bhattacharya, F., Kirpalani, M.-C.: The French Women — Aspirations and Achievements. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 183—210.
- Blochmann, E.: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg 1966.
- Borries, B. v.: Frauen in Schulgeschichtsbüchern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 27, 1975, S. 601—618.
- Ders.: Mädchensozialisation und Frauengeschichte. In: Geschichtsdidaktik 1, 1979, S. 15—35.
- Ders.: Weibliche Geschichtslosigkeit: „Angeboren“ oder „erlernt“? In: Brehm, I. (Hg.) 1982, S. 119 ff., 129 ff.
- Boserup, E.: Die ökonomische Rolle der Frau in Afrika, Asien, Lateinamerika. Stuttgart 1982.
- Boyd, W.; King, E. J.: The History of Western Education. London 1977 (11. Aufl.).
- Brehm, I. (Hg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982.
- Cave, W. M.; Chesler, M. A. (Hg.): Sociology of Education. New York 1974.
- Conrads, N.: Ritterakademien der frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert. Göttingen 1982.
- Davis, A.: Rassismus und Sexismus. Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA. Berlin 1982.
- Donner-Reichle, C.: Frauen in Kenia. Berlin 1977.
- Durnin, R. G.: The Education of Immigrants in the United States. Aus: Cave, Chesler (Hg.) 1974, S. 93—103.
- Education in Revolution, Havana 1975.
- Entwicklungspolitische Korrespondenz: Kinderarbeit. 5, 1982.
- Erlbeck, R.: Frauen in Indien. Münster 1978.
- Gafert, B.: Höhere Bildung als Antlaufklärung. Frankfurt, New York 1979.
- Gerwin, J., Mergner, G., Koetsler, J. (Hg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Oldenburg 1983.
- Goodman, J. A.: Institutional Racism: The Crucible of Black Identity. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 103—120.
- Grenz, D.: Mädchenliteratur. Stuttgart 1981.
- Große-Oetringhaus, H.-M.: Bildung zwischen Apartheid und Widerstand. Berlin 1978.
- Gupta, A.: Illusion and Progress — The Women of Kenya. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 245—260.
- Hafeez, S.: Metropolitan Women in Pakistan. Karachi 1981.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- Hervé-Murray, F.: Die Frauen im deutschen Faschismus. In: Das Argument 5, Nr. 24, 1963, S. 19—22.
- Howard-Merriam, K.: Women, Education, and the Professions in Egypt. In: Comparative Education Review 23, Nr. 2 1979, S. 256—270.
- Jacobs, C., Eaton, C.: Sexism in the Elementary School. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 323—327.
- Jain, R. B.: Women in the United States — The Quest for Equality. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 211—244.
- Joshi, K. L.; Shukla, P. D.: La femme et l'éducation en Inde. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 85 ff.
- Kaushik, D.: The Soviet Women — The Dilemmas of the Dual Burden. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 175—182.
- Kelly, D. H., Kelly G. P.: Education of Women in Developing Countries. Educational documentation and information 56, Nr. 222, 1982 Unesco, Genf.
- Kluwe, S.: Weibliche Radikalität, Frankfurt/M., New York 1979.
- Knabe, E.: Frauenemanzipation in Afghanistan. Meisenheim/Glan 1977.
- Kößler, G.: Mädchenkindheiten im 19. Jahrhundert. Gießen 1979.
- Kuczynski, J.: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin 1968.

- Kumerloeve, A. D.: Bildungs- und Berufsnachfrage in der Dritten Welt. Eine Fallstudie in Thailand aus geschlechtsspezifischer Sicht. Tübingen 1982.
- Labarca, A.: La femme et l'éducation au Chili. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 9—84.
- Lawson, J., Silver, H.: A Social History of Education in England. London 1976.
- Lenz, I.: Frauen, Kolonien, Neokolonien. Ein Beitrag zu Theorien über Frauen in der Dritten Welt. In: Thailand Correspondenz, 7/8, o. J., S. 40—58.
- Leßner, D.: Zur sozialen Lage der Frau in Entwicklungsländern. Fallstudie Algerien. München 1978.
- Löfstedt, J.-I.: Chinese Educational Policy. Stockholm-Schweden 1980.
- Löw, A.: Was wird aus uns, wenn keine sich wehrt? Kolumbien: Die alltäglichen Kämpfe der Frauen. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mahajani, U.: Women's Status and Modernization in Southeast Asia — The Philippines Model. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 55—86.
- Makhoul, C.: Changing Veils, Women and Modernisation in North Yemen. London 1979.
- Mamozai, M.: Herrenmenschen. Frauen im deutschen Kolonialismus. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Mandre, S. G.: Der Kampf um die weibliche Bildung in Indien seit dem Einfluß Europas (19. und 20. Jahrhundert). Leipzig 1936.
- Mazumdar, V.: Towards Equality? — Status of Women in India. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 17—29.
- Meillassoux, C.: Die wilden Früchte der Frau. Frankfurt/M. 1976.
- Melber, H.: Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias. Hamburg 1979.
- Meleis, A. I., El-Sanabary, N., Beeson, D.: Women, Modernization and Education in Kuwait. In: Comparative Education Review 23, Nr. 1 1979, S. 115—124.
- Mies, M.: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge 3 zur feministischen Theorie und Praxis. München 1980, S. 61—78.
- Miggemann, H. (Hg.): Frauenemanzipation und Sozialdemokratie. Frankfurt/M. 1981.
- Ministry of Justice: Family Code. Havana 1975.
- Mitrovitch, M., Tomsitch, V.: La femme et l'éducation en Yougoslavie. Aus: Unesco (Hg.) 1953, S. 187—278.
- Murthy, P. A. N.: From Hakuiri Musume to a Free Individual — The Changing Position of Women in Japan. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 123—149.
- Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Bonn 1978.
- Dies.: Women in Zimbabwe, The Patriarchal System and its Historical Development. Aus: Gerwin, Mergner, Koetsler (Hg.), S. 133—155.
- Dies.: Bildung und Gesellschaft in Algerien. Hamburg 1985.
- Phadnis, U., Malani, I.: Women of the World. Illusion and Reality. New Delhi 1978.
- Pietrofesa, J. J., Schlossberg, N. K.: Counselor Bias and the Female Occupational Role. Aus: Cave, Chesler (Hg.), S. 148 f.
- Qayyum, S. A.: Women in the Muslim World — A Case Study of Egypt. Aus: Phadnis, Malani (Hg.), S. 150—174.
- Rauch, G.: Frauenarbeit in den Städten Kolumbiens. Münster 1978.
- Regenhardt-Dein, E.: Bildung für die Dritte Welt: Fluch oder Segen? In: Entwicklung und Zusammenarbeit (E u. Z) 1, 1984, S. 4 f.
- Richter-Dridi, I.: Frauenbefreiung in einem islamischen Land — ein Widerspruch? Frankfurt/M. 1981.
- Saffioti, H. I. B.: Women in Class Society. New York, London 1978.
- Schenk, H.: Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München 1980.
- Schmid-Jörg, I., Krebsbach-Gnath, C., Hübner, S.: Bildungschancen für Mädchen und Frauen im Internationalen Vergleich. München, Wien 1981.
- Schröder, H.: Die Rechtlosigkeit der Frau im Rechtsstaat. Frankfurt/M., New York 1979.
- Dies. (Hg.): Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, Band I: 1789—1870, München 1979.
- Simmel, M.: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt/New York 1980.
- Soden, K. v.: Zur Geschichte des Frauenstudiums. Aus: Soden, Zipfel (Hg.), S. 9—42.
- Soden, K. v., Zipfel, G. (Hg.): 70 Jahre Frauenstudium. Frauen in der Wissenschaft. Köln 1979.
- Thamm, M.: Institute für Edelknaben und Edelfräulein, geplant zu Heidelberg 1593. In: Pädagogisches Archiv XIV 1903, Heft 11, S. 673—686.
- Thiam, A.: Die Stimme der schwarzen Frau. Vom Leid der Afrikanerinnen. Reinbek b. Hamburg 1981.
- Unesco (Hg.): Access of Women to Education. Paris 1952.
- Unesco (Hg.): La femme et l'éducation. Paris 1953.
- Viezzer, M.: „Wenn man mir erlaubt zu sprechen.“ Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens. Bornheim-Merten 1980.
- Weber-Kellermann, I.: Die deutsche Familie. Frankfurt/M., 1981.
- Weisz, G.: The Emergence of Modern Universities in France, 1863—1914. Princeton University Press 1983.